План:

**Ι. Теоретическая часть.**

**1.** Введение.

**1.1.** Понятие «личность».

**1.2.** Что формирует личность: наследственность или среда?

**1.3.** Воспитание как процесс целенаправленного формирования и развития личности.

**1.4.** Коллектив как социальный объект управления.

**1.5.** Коллектив и развитие личности.

**ІІ. Практическая часть.**

**2.** Цель исследования.

 А) подбор методики;

 Б) проведение исследования;

 В) анализ результатов.

**2.1.** Применяемая методика.

**2.2.** Описание результатов.

**3.**  Заключение.

**4.** Список литературы

Приложение 1

Приложение 2

Приложение 3

Введение.

Каждый человек, взрослый или новорожденный, представляет собой индивид – биологическую особь. Новорожденный ребенок является только индивидом. Вступая в общение с людьми, участвуя в коллективном труде, человек становится общественным, социальным существом, то есть личностью. Это происходит потому, что человек, включаясь в систему общественных связей, выступает в качестве субъекта – носителя сознания, которое формируется и развивается в процессе деятельности. При этом сознание понимается не как пассивное знание об окружающем мире, а как активная психическая форма отражения реальной действительности, свойственная только личности.

 *Коллектив возможен только при условии, что он объединяет людей на задачах деятельности, явно полезной для общества.*

*А. С. Макаренко*

**Понятие «личность».**

В психологической науке категория «личность» относится к числу базовых понятий. Но понятие «личность» не является сугубо психологическим и изучается всеми психологическими науками, в том числе философией, социологией, педагогикой и др.

Каждое из определений личности, имеющихся в научной литературе, подкреплено экспериментальными исследованиями и теоретическими обоснованиями и поэтому заслуживает того, чтобы его учесть при рассмотрении понятия «личность». Чаще всего под личностью понимают человека в совокупности его социальных и жизненно важных качеств, приобретенных им в процессе социального развития. Следовательно, к числу личностных характеристик не принято относить особенности человека, которые связаны с генотипической или физиологической организацией человека. К числу личностных качеств также не принято относить качества человека, характеризующие особенности развития его познавательных психологических процессов или индивидуальный стиль деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям и обществу в целом. Чаще всего в содержание понятия «личность» включают устойчивые свойства человека, которые определяют значимые в отношении других людей поступки.

Таким образом, личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих.

При рассмотрении структуры личности в нее обычно включаются способности, темперамент, характер, мотивацию и социальные установки.

**Что формирует личность: наследственность или среда?**

С самого момента рождения влияния генов и среда тесно переплетаются, формируя личность индивида. Родители предоставляют своему потомству и гены, и домашнюю среду, причем и то и другое зависит от собственных генов родителей и среды, в которой они выросли. В результате имеется тесная взаимосвязь между наследуемыми характеристиками (генотипом) ребенка и средой, в которой он воспитывается. Например, поскольку общий интеллект частично является наследуемым, у родителей с высоким интеллектом вероятнее всего будет ребенок с высоким интеллектом. Но кроме этого родители с высоким интеллектом скорее всего будут создавать своему ребенку среду, стимулирующую развитие умственных способностей – и при своем собственном взаимодействии с ним, и посредством книг, уроков музыки, походов в музей и другого интеллектуального опыта. Вследствие подобной положительной связи генотипа и среды ребенок получает двойную дозу интеллектуальных возможностей. Сходным образом, ребенок, выросший у родителей с низким интеллектом, может встретить домашнюю среду, которая еще больше усиливает интеллектуальную отсталость, приобретенную наследственно.

Некоторые родители могут специально создавать среду, отрицательно коррелирующую с генотипом ребенка. Например, интровертные родители могут поощрять социальную деятельность ребенка, чтобы противодействовать интровертности ребенка. Родители очень активного ребенка, наоборот, могут стараться придумать для него какие-нибудь интересные тихие занятия. Но независимо от того, положительная или отрицательная здесь корреляция, важно, что генотип ребенка и его среда – это не просто два источника влияния, которые суммируются для того, чтобы сформировать его личность.

Под действием одного и того же окружения разные люди реагируют на событие или само окружение по-разному. Беспокойный, чувствительный ребенок будет ощущать жестокость родителей и реагировать на нее иначе, чем спокойный, гибкий; резкий голос, вызывающий у чувствительной девочки слезы, может быть вовсе не замечен ее не столь чувствительным братом. Ребенок-экстраверт будет тянуться к окружающим людям и событиям, а его брат-интроверт будет их игнорировать. Одаренный ребенок больше почерпнет из прочитанного, чем заурядный. Другими словами, каждый ребенок воспринимает объективное окружение как субъективную психологическую среду, а именно эта психологическая среда формирует дальнейшее развитие личности. Если родители создают одинаковое окружение всем своим детям, - чего, как правило, не происходит, - оно все равно не будет для них психологически эквивалентным.

Следовательно, помимо того, что генотип оказывает влияние одновременно со средой, он также сам эту среду формирует. В частности, среда становится функцией личности ребенка благодаря трем типам взаимодействия: реактивного, вызванного и проактивного. Реактивное взаимодействие происходит в течение всей жизни. Его суть заключается в действиях или переживаниях человека в ответ на воздействия внешней среды. Эти действия зависят как от генотипа, так и от условий воспитания. Например, одни люди воспринимают наносящее им вред действие как акт преднамеренной враждебности и реагируют на него совсем иначе, чем те, которые воспринимают такое действие как результат непреднамеренной бесчувственности.

Другой вид взаимодействия – это вызванное взаимодействие. Личность каждого индивида вызывает у других людей свои особые реакции. Так, младенец, который кричит, когда его берут на руки, вызывает менее положительную эмоцию у родителя, чем тот, которому нравится, когда его нянчат. Послушные дети вызывают у родителей менее жесткий стиль воспитания, чем агрессивные. По этой причине нельзя полагать, что наблюдаемая взаимосвязь между особенностями воспитания ребенка родителями и складом его личности является простой причинно-следственной связью. В действительности личность ребенка формирует родительский стиль воспитания, который, в свою очередь, оказывает дальнейшее влияние на личность ребенка. Вызванное взаимодействие происходит, так же как и реактивное, в течение всей жизни. Мы можем наблюдать, что благосклонность человека вызывает благосклонность окружения, а враждебно настроенный человек вызывает у окружающих враждебное отношение к себе.

По мере своего роста ребенок начинает выходить за пределы окружения, создаваемого ему родителями, и выбирать и строить свое собственное. Это последнее, в свою очередь, формирует его личность. Общительный ребенок будет искать контактов с друзьями. Общительная натура подталкивает его к выбору окружения и еще больше подкрепляет его общительность. А то, что нельзя выбрать, он будет стараться построить сам. Например, если никто не зовет его в кино, он сам организует это мероприятие. Такой вид взаимодействия называется проактивным. Проактивное взаимодействие – это процесс, посредством которого индивид становится активным агентом развития своей собственной личности. Общительный ребенок, вступая в проактивное взаимодействие, отбирает и строит ситуации, которые еще больше способствуют его общительности, поддерживают ее.

Относительная важность рассмотренных типов взаимодействия личности и окружения меняется в процессе развития. Связь между генотипом ребенка и его окружением наиболее сильна, когда он маленький и практически полностью ограничен домашней средой. Когда ребенок взрослеет и начинает выбирать и строить свое окружение, эта начальная связь ослабевает, а влияние проактивного взаимодействия возрастает, хотя реактивное и вызванное взаимодействия, как отмечалось, сохраняют свою важность в течение всей жизни.

Воспитание человека не заканчивается в семье, школе, техникуме и институте. Оно продолжается и в трудовых коллективах. Воспитательное воздействие здесь чрезвычайно многогранно: от организации рабочего места до морально-психологической атмосферы в подразделениях и на предприятии в целом. «Суть производственного воспитания,- пишет психолог В. М. Шепель,- развитие коллективистического начала в сознании и поведении людей, формировании у них социальной ответственности за осуществление своих прав и обязанностей».

Человек как биологический индивид рождается один раз, но как личность он рождается дважды. Первый раз это происходит тогда, когда ребенок начинает говорить «я». Словесное обозначение себя местоимением «я» - это не просто овладение грамматическим понятием, а языковая форма выражения качественного скачка в развитии психики, связанного с идентификацией себя с «я», выделением себя из окружения, противопоставлением себя другим людям и сопоставлением себя с ними.

**Воспитание как процесс целенаправленного формирования и развития личности.**

 Личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не мыслится как пассивное существо, которое фотографически отображает внешнее воздействие. Он выступает как субъект своего собственного формирования и развития.

Целенаправленное формирование и развитие личности обеспечивает научно организованное воспитание.

Современные научные представления о воспитании как процессе целенаправленного формирования и развития личности сложились в итоге длительного противоборства ряда педагогических идей.

Уже в период средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания, которая в различных формах продолжает существовать и в настоящее время. Одним из ярких представителей этой теории был немецкий педагог И. Ф. Гербарт, который сводил воспитание к управлению детьми. Цель этого управления – подавление дикой резвости ребенка, «которая кидает его из стороны в сторону», управление ребенком определяет его поведение в данный момент, поддерживает внешний порядок. Приемами управления Гербарт считал надзор за детьми, приказания.

Как выражение протеста против авторитарного воспитания возникает теория свободного воспитания, выдвинутая Ж. Ж. Руссо. Он и его последователи призывали уважать в ребенке растущего человека, не стеснять, а всемерно стимулировать в ходе воспитания естественное развитие ребенка.

Советские педагоги, исходя из требований социалистической школы, пытались по-новому раскрыть понятие «процесс воспитания», но не сразу преодолели старые взгляды на его сущность. Так, П. П. Блонский считал, что воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма, что объектом такого воздействия может быть любое живое существо – человек, животное, растение. А. П. Пинкевич трактовал воспитание как преднамеренное планомерное воздействие одного человека на другого в целях развития биологически или социально полезных природных свойств личности. Социальная сущность воспитания не была раскрыта на подлинно научной основе и в этом определении.

Характеризуя воспитание лишь как воздействие, П. П. Блонский и А. П. Пинкевич еще не рассматривали его как двусторонний процесс, в котором активно взаимодействуют воспитатели и воспитуемые, как организацию жизни и деятельности воспитанников, накопление ими социального опыта. Ребенок в их концепциях выступал преимущественно как объект воспитания.

В. А. Сухомлинский писал: «воспитание – это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления – и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает». Здесь уже ярче выделяется идея взаимообогащения, взаимодействия субъекта и объекта воспитания.

Современная педагогика исходит из того, что понятие процесса воспитания отражает не прямое воздействие, а социальное взаимодействие педагога и воспитуемого, их развивающихся отношений. Цели, которые ставит перед собой педагог, выступают как некоторый продукт деятельности ученика; Процесс достижения этих целей также реализуется через организацию деятельности ученика; оценка успешности действий педагога опять-таки производится на основе того, каковы качественные сдвиги в сознании и поведении школьника.

 Всякий процесс представляет собой совокупность закономерных и последовательных действий, направленных на достижение определенного результата. Главный результат воспитательного процесса – формирование гармонично развитой, общественно активной личности.

 Воспитание – процесс двусторонний, предполагающий как организацию и руководство, так и собственную активность личности. Однако, ведущая роль в этом процессе принадлежит педагогу. Уместно будет вспомнить об одном примечательном случае из жизни Блонского. Когда ему исполнилось пятьдесят лет, представители прессы обратились к нему с просьбой дать интервью. Один из них спросил ученого, какие проблемы его больше всего волнуют в педагогике. Павел Петрович подумал и сказал, что его не перестает занимать вопрос о том, что же такое воспитание. Действительно, обстоятельное уяснение этого вопроса – дело весьма сложное, ибо чрезвычайно сложным и многогранным является тот процесс, который обозначает это понятие.

**Коллектив как социальный объект управления.**

В общественном характере производства заложено такое условие, как объединение людей. По мнению К. Маркса, люди не могут производить, не соединяясь известным образом для совместной деятельности и для взаимного обмена своей деятельностью. Чтобы производить, люди вступают в определенные связи и отношения, и только в рамках этих общественных связей и отношений существует их отношение к природе, имеет место производство.

Основная ячейка общества, в рамках которой осуществляется производство, - это коллектив. «Коллектив, - писал А. С. Макаренко, - это свободная группа трудящихся, объединенных единой целью, единым действием, организованная, снабженная органами управления, …коллектив – это социальный организм в здоровом человеческом обществе».

Производство в обществе осуществляется, как правило, в таких организационных формах, как завод, совхоз, колхоз, кооператив и другие. Каждое из таких предприятий представляет собой самостоятельный коллектив, организационная, экономическая и юридическая самостоятельность которого определяется конкретными задачами. В свою очередь, каждый такой основной коллектив состоит из первичных коллективов – бригад, смен, звеньев и других подразделений, где все работающие люди находятся в постоянном деловом и эмоциональном контакте друг с другом.

Коллектив – это не простая арифметическая сумма индивидов, а качественно новая категория. На людей, составляющих коллектив, действуют определенные социально-психологические закономерности. Без знания этих закономерностей руководителю трудно управлять людьми, вести воспитательную работу, мобилизовать работающих на выполнение и перевыполнение планов.

Каждый коллектив должен ясно представлять себе цель свое деятельности, вокруг которой и происходит объединение людей. Для достижения этой цели коллектив организован и обладает органами управления. «Всякий непосредственный общественный или совместный труд, - писал К. Маркс, - осуществляемый в сравнительно крупном масштабе, нуждается в большей или меньшей степени в управлении, которое устанавливает согласованность между индивидуальными работниками и выполняет общие функции, возникающие из движения всего производственного организма в отличии от движения его самостоятельных органов».

Каждый коллектив имеет свою внутреннюю социально-психологическую структуру. Ее образование обусловлено многими объективными и субъективными факторами, но, раз сложившись, она сама оказывает большое влияние на коллектив и на личность. В силу этого от руководителя требуются постоянное внимание, учет и изучение психологического климата в коллективе.

**Коллектив и развитие личности.**

Система воспитания, сложившаяся в нашей стране за годы господства коммунистической идеологии, получила название коллективистической и до сих пор хранит свои основные черты, по крайней мере, в педагогической теории. Она годами строилась и развивалась на основе тезиса, согласно которому воспитание, а, следовательно, и полное развитие личности возможно только в коллективе и через коллектив. Этот тезис в свое время разделялся практическими всеми учеными-педагогами и многими педагогическими психологами, и если не на практике, то уж во всяком случае, на страницах научных публикаций активно пропагандировался, утверждался как безусловно правильный и единственно возможный. Иного пути для полноценного воспитания личности, кроме ее включения в социальный коллектив, традиционная педагогическая теория и практика не видели. Коллектив понимался не только как основной инструмент воспитания, но и как его главная, первичная цель. Утверждалось, что сначала непременно нужно создать воспитательный коллектив, а потом уже через него воспитывать и личность. Соответствующая мысль в свое время была высказана А. С. Макаренко: «Коллектив должен быть первой целью нашего воспитания».

Своими практическими делами А. С. Макаренко в свое время действительно доказал, что развитый детский коллектив играет важную роль в перевоспитании личности, и эта роль особенно велика в отношении детей-правонарушителей, имеющих явные отклонения в психологии и поведении, являющихся нарушителями социальных норм – таких, которые по уровню своего развития значительно отстают от нормальных, воспитанных детей. Со временем, однако, были забыты, ушли из сферы внимания те условия и объекты воспитания, с которыми имел дело выдающийся педагог. Давно исчезли беспризорники как особая социальная группа детей, а макаренковская практика коллективистского воспитания, сложившаяся и оправдавшая себя в детских колониях, продолжала существовать и развиваться. В 30-50-е годы текущего века она без каких бы то ни было изменений была перенесена на нормальную школу и стала применяться к обычным детям, превратилась во всеобщую, «единственно правильную» и универсальную теорию и практику воспитания.

По сложившейся с тех пор и укрепившейся с годами педагогической традиции стали возводить почти в абсолют значение коллектива в воспитании личности. Теоретические положения, касающиеся его роли в воспитании, достаточно известны из курса педагогики, ее истории. Но попробуем разобраться. Всегда ли коллектив прав, безгрешен и прогрессивен в отношении развития личности? Не может ли реальный коллектив быть консервативным, беспринципным и мстительным? Попытаемся непредвзято, с фактами в руках отыскать ответы на эти вопросы, соответствующие запросам сегодняшней практики воспитания.

Первый вопрос, который мы обсудим, следующий: всегда ли по уровню своего психологического и поведенческого развития личность отстает от коллектива и нуждается в воспитательных воздействиях с его стороны? Думается, что далеко не всегда. Нередко высокоразвитая, самостоятельная, интеллектуально одаренная личность намного превосходит свой реальный коллектив и по уровню развития стоит выше большинства его членов. В свое время В. М. Бехтерев совместно с М. В. Ланге провели серию экспериментов, в которых показали, что влияние группы, напоминающей средний реальный коллектив, на индивида не всегда и не во всем только положительное. В экспериментах Бехтерева и Ланге обнаружено, что такой коллектив может подавлять особо творческую, одаренную личность, невольно препятствую ее развитию, не принимая и из-за непонимания, зависти и нездоровых агрессивных тенденций даже активно отвергая ее творения. В жизни мы встречаем немало примеров, когда отдельные талантливые люди фактически перерастают свое время и свой профессионально-творческий коллектив, оказываются непонятыми и непринятыми не только в нем, но и в обществе в целом, испытывают со стороны общества и своего собственного коллектива давление, направленное на то, чтобы побудить их отказаться от своих идей, идеалов и целей, быть такими, как все. Нет необходимости ходить далеко за примерами. У всех на памяти возвращенные в последние годы имена многих талантливых ученых, в свое время отвергнутых собственными творческими коллективами и даже собственной страной.

Не так уж редки и в нашей сегодняшней деятельности случаи, когда кто-либо из детей, опережая в развитии своих товарищей по коллективу, попадает в ситуацию беспринципного и даже аморального давления со стороны сверстников по коллективу. Например, многие отличники в школе, добросовестные и трудолюбивые дети, превосходящие по уровню своего развития товарищей по классу, оказываются отвергнутыми только потому, что отличаются от них. К таким детям нередко относятся даже хуже, чем к явным лентяям и нарушителям дисциплины. Реальный коллектив, как показывает жизненная практика, в отличие от идеального, изображаемого в теории и на страницах педагогических книг, не всегда есть безусловное благо для личности и ее развития.

Здесь могут возразить: А. С. Макаренко, многие его современные последователи, отстаивающие принципы коллективистического воспитания, имели в виду высокоразвитые детские и педагогические коллективы. Это правильно. Но где же в современной жизни встречаются такие коллективы? Факты, которыми располагает социальная и педагогическая психология, свидетельствуют, что среди реально существующих коллективов, воспитывающих личность, высокоразвитых почти не встречается, не более 6-8%, да и то эти данные относятся ко времени так называемого застоя. В наше, переходное, время ситуация наверняка не улучшилась, а ухудшилась в этом плане. Большинство существующих детских групп и объединений относятся или к средне или к слаборазвитым социальным общностям и никак не могут претендовать на то, чтобы называться коллективами в теоретическом, макаренковском смысле этого слова. Как же при этих условиях сохранять даже в теории как верное положение о том, что коллектив выполняет главную роль в формировании и развитии личности и что без него ребенка как личность воспитать нельзя?

Средне и слаборазвитые в социально-психологическом отношении коллективы, т. е. такие, которые в жизни составляют абсолютное большинство, двойственно влияют на психологию и поведение личности: и положительно и отрицательно. Следовательно, теоретически правильный тезис о положительном воздействии высокоразвитого коллектива на личность не работает по отношению к абсолютному большинству реально существующих средне и слаборазвитых коллективов.

Попробуем теперь подойти к оценке этого тезиса с другой стороны. Личность – это всегда индивидуальность, и воспитывать личность психологически означает формировать самостоятельного, независимого, не похожего на других людей человека. Коллектив же, как правило, унифицирует личностей своим влиянием, одинаково действует на всех составляющих его индивидов, предъявляя к ним единые требования. В единстве требований состоит одно из основных положений теории коллектива. Хорошо это или плохо?

Одинаковость требований, предъявляемых ко всем людям без учета их индивидуальности, приводит к социально-психологическому явлению, получившему название деиндивидуализации или обезличивания. И если на практике члены коллектива вырастают как личности разными людьми, сохраняя свое лицо, то это происходит не благодаря, а скорее вопреки влиянию, оказываемому на них коллективом.

Человек психологически формируется, личностно развивается не только под воздействием коллектива, но и под влиянием множества других социальных факторов и институтов. На него существенное влияние оказывают печать, средства массовой информации, литература, искусство, общение с самыми разными людьми, с которыми человек встречается обычно вне коллектива. Практически невозможно точно установить, чье воспитательное воздействие на личность сильнее: реальных коллективов или всех других, в том числе случайных, социальных факторов.

Сказанное не означает полного отрицания ценности коллектива для становления человека как личности. Высокоразвитые коллективы, а во многих случаях и среднеразвитые, конечно, полезны для формирования личности. О том, что реальный коллектив способен оказывать положительное влияние на личность, свидетельствуют многочисленные данные, полученные и в педагогике, и в психологии. Теоретическое признание и экспериментальное подтверждение получило, например, положение о том, что личностью человек не рождается, а становится. Многое, что в человеке есть положительного, действительно приобретается в разного рода коллективах в результате общения и взаимодействия с людьми, однако далеко не все. Коллектив способен оказывать на личность разное, не только положительное, но и отрицательное воздействие.

Изменения, происходящие в нашем обществе и связанные с перестройкой системы политических, социальных, экономических отношений, постепенно происходящая демократизация всех сфер общественной жизни требуют радикального изменения педагогических взглядов, в частности пересмотра роли коллектива в воспитании личности. Современному обществу необходима новая личность, неординарно мыслящая, свободная, самостоятельная и творческая. Для того, чтобы такая личность воспитывалась, следует устранить все препятствия, существующие на пути ее развития. Одним из них является требование безусловного подчинения детской личности коллективу. То, что это требование существовало и пропагандировалось педагогикой коллективистского воспитания на протяжении нескольких десятков лет, можно установить по публикациям, касающимся теории воспитания, в частности по ставшим в 50-70-е годы чуть ли не классическими в этой области цитатами из работ А. С. Макаренко, многократно повторенными в массе публикаций. Вчитаемся в некоторые из них: «Всякий поступок, не рассчитанный на интересы коллектива…вреден для общества». «Мы должны выдавать в качестве продукта не просто личность, обладающими такими или иными качествами, а члена коллектива». «Мы утверждаем, что интересы коллектива стоят выше интересов личности там, где личность выступает против коллектива». Разве в этих высказываниях не утверждается мысль о безусловном доминировании коллектива над личностью и нивелировании личности в коллективе?

Как же перестроить систему воспитания, сделав ее более соответствующей требованиям времени? Окончательный ответ на этот вопрос, как нам думается, должны будут дать философы и социологи, педагоги и психологи вместе. Что же касается психологии, то, исходя из сказанного, она могла бы рекомендовать для теоретической и практической психологии следующее:

1. Необходимо отказаться по крайней мере от двух не подтвержденных жизнью догм: права коллективного мнения быть приоритетным перед мнением отдельно взятой личности и якобы однозначно положительного влияния реального коллектива на личность.

2. Нельзя, например, по-прежнему утверждать, что всякий поступок ребенка, не рассчитанный на интересы детского или педагогического коллектива, вреден для общества.

3. Целесообразно фактически уравнять в педагогических правах и обязанностях личность и коллектив, ребенка и взрослого, детский и педагогический коллективы, воспитателя и воспитанника. На деле это означает предоставление права не только взрослому и коллективу что-либо требовать от ребенка как личности, но также право ребенка предъявлять требования коллективу, взрослому человеку и оставаться при своем мнении, если коллектив или взрослые нарушают права детей. За каждой личностью должно быть, в частности, оставлено право покидать чем-то не устраивающий ее коллектив.

4. Не только отдельная личность должна брать на себя определенные обязанности перед коллективом и выполнять их, но и коллектив должен иметь четкие и равные обязанности перед каждой личностью.

5. Наконец, необходимо полностью отказаться от мысли о том, что вне реального коллектива или без него полноценная личность сформироваться не может.

**Практическая часть.**

**2. Цель исследования:** определить уровень интеллигентности личностей определенного коллектива.

А) методика подбиралась соответственно теме: так как тема–воспитание личности в коллективе,- следовательно, мы определяем определенный уровень развития личности в коллективе.

Б) исследование проводилось на основе сравнительной самооценки каждой личности в коллективе.

В) в результате проведенного исследования были выявлены следующие результаты:

**Средний балл по гражданским качествам в группе** – 19, 6-той уровень, который показывает уровень интеллигентности человека - чуть выше среднего.

**Средний балл по нравственным качествам** – 20, 6-той уровень, который показывает уровень интеллигентности человека - чуть выше среднего.

**Средний балл по интеллектуальным качествам** – 16, 4-тый уровень, который характеризуется уровнем интеллигентности человека – чуть ниже среднего.

**Средний балл по общей культуре** – 17, 5-тый уровень, характеризующийся средним уровнем интеллигентности человека.

**2.1.** Применялся тест из методички по педагогике, состоящий из 36 вопросов с вариантами ответов, инструкции и ключом для определения результатов.

**2.2.** В результате проведенного исследования были получены следующие результаты: у большинства работников Беляевского УФПС (62%) уровень интеллигентности личности находится на среднем уровне развития, у немногих (25%) на высоком уровне, и у меньшинства (10%) на низком уровне. Это говорит о том, что интеллигентность человека характеризуется несколькими параметрами, прежде всего, это – возраст, также имеет значение уровень образования и воспитания. Так как, в данном коллективе работников преобладает средний возраст, то можно сделать вывод, что именно люди этого возраста имеют средний уровень интеллигентности, следовательно, для определения уровня интеллигентности данного коллектива определяющим фактором является возраст сотрудников.

**Сводная таблица результатов исследования уровня**

**интеллигентности человека на примере коллектива работников Беляевского УФПС.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№****п/п** | **ФИО** | **Возраст****лет** | **пол** | **Качества** |
| **Гражданские** | **Нравственные** | **Интеллект**  | **Общая культура** |
| **Б** | **У** | **Б** | **У** | **Б** | **У** | **Б** | **У** |
| 1 | Москаленко Е.А. | 35 | жен | 16 | 4 | 20 | 6 | 13 | 3 | 16 | 4 |
| 2 | Изместьева Т.В. | 47 | жен | 22 | 7 | 20 | 6 | 18 | 5 | 21 | 7 |
| 3 | Десенко А. М.  | 41 | жен | 16 | 4 | 16 | 4 | 18 | 5 | 15 | 4 |
| 4 | Мухаметшина Ю.В. | 26 | жен | 18 | 5 | 24 | 8 | 20 | 6 | 16 | 4 |
| 5 | Чистякова Г. И.  | 53 | жен | 19 | 6 | 19 | 6 | 15 | 4 | 19 | 6 |
| 6 | Иващенко Т. И.  | 50 | жен | 22 | 7 | 21 | 7 | 22 | 7 | 15 | 4 |
| 7 | Жандаупова Ж.Ж. | 28 | жен | 13 | 3 | 25 | 9 | 15 | 4 | 13 | 3 |
| 8 | Кусниязова В.Г. | 42 | жен | 17 | 5 | 19 | 6 | 17 | 5 | 18 | 5 |
| 9 | Албастова А.В. | 20 | жен | 22 | 7 | 21 | 7 | 22 | 7 | 15 | 4 |
| 10 | Макарова Л.Н. | 29 | жен | 17 | 5 | 16 | 4 | 17 | 5 | 17 | 5 |
| **Средний балл:** | 19 | 5 | 20 | 6 | 16 | 5 | 17 | 5 |
| **Средний балл по группе:** | 18 |

**Интегративная таблица.**

|  |
| --- |
| **Прошли диагностику 10 человек** |
| качества | Гражданские | Нравственные | Интеллект | Общая культура |
| Высокий уровень | Кол-во чел | 3 | 4 | 2 | 1 |
| % | 30 | 40 | 20 | 10 |
| Средний уровень | Кол-во чел | 6 | 5 | 6 | 8 |
| % | 60 | 50 | 60 | 80 |
| Низкий уровень | Кол-во чел | 1 | 0 | 1 | 1 |
| % | 10 | 0 | 10 | 10 |

**Заключение.**

Развитие человека - очень сложный процесс. Оно происходит под влиянием, как внешних воздействий, так и внутренних сил, которые свойственны человеку, как всякому живому и растущему организму. К внешним факторам относятся, прежде всего, окружающая человека естественная и социальная среда, а также специальная целенаправленная деятельность по формированию у детей определенных качеств личности; к внутренним - биологические, наследственные факторы. Факторы, влияющие на развитие человека, могут быть управляемыми и неуправляемыми. Развитие ребенка - не только сложный, но и противоречивый процесс - означает превращение его из биологического индивида в социальное существо- личность.

Начальный этап развития ребенок проходит в школе и детских садах, где в него закладываются задатки личности. Сам же процесс формирования личности проходит именно в коллективе, который предоставляет нужные компоненты, необходимые для развития трудовых навыков и способностей. Затем, приобретенные навыки претворяются в жизнь уже не ребенком, а личностью.

Влияние коллектива на развитие ребенка динамично меняется с течением времени. И в настоящее время человечеству требуются гораздо большие способности и навыки личности, а для этого стоит подумать и решить, как можно улучшить эти качества. Наиболее лучшее решение заключается в том, чтобы обратить внимание на структуру, сплоченность, перспективы развития, трудовой настрой в коллективе. Ведь эти факторы также играют огромную роль в формировании чувств и вкусов личности, которые в свою очередь формируют навыки работы и особенности самой личности, что доказано проведенными исследованиями по оценке уровня интеллигентности человека. Следовательно, улучшив ресурсы коллектива, мы получим увеличение способностей, помогающих личности добиться более высоких целей в жизни и обществе, а, следовательно, улучшить свои гражданские, нравственные и интеллектуальные качества.

**Список литературы:**

1. В. И. Лебедев «Психология и управление», Москва ВО «Агропромиздат» 1990г. издания.
2. Конвенция ООН «Конвенция о правах ребенка», Москва Издательский дом ИНФРА-М 2003 г. издания.
3. Р. С. Немов «Психология», том 2, 3-е издание, Москва Гуманитарный издательский центр «Владос» 2000г. издания.
4. Большая энциклопедия, Москва, 1998 г.изд.

**5.** «Общая психология» Ковалев А.Г., Москва, 1981 г.изд.

Анкеты испытуемых.

1. Москаленко Е.А.

1)в; 2)б; 3)в; 4)в; 5)б; 6)а; 7)в; 8)а; 9)в; 10)в; 11)а; 12)б; 13)а; 14)б; 15)б; 16)а; 17)в; 18)в; 19)в; 20)б; 21)в; 22)б; 23)б; 24)б; 25)в; 26)в; 27)в; 28)в; 29)в; 30)б; 31)в; 32)а; 33)а; 34)б; 35)в; 36)б.

Итог:

|  |  |
| --- | --- |
| качества | Уровень |
| Гражданские | 4 |
| Нравственные | 6 |
| Интеллектуальные | 3 |
| Общая культура | 4 |
| Интегральная оценка уровня интеллигентности | 4 |

2. Кусниязова В.Г.

1)б; 2)в; 3)в; 4)б; 5)б; 6)а; 7)в; 8)в; 9)в; 10)в; 11)в; 12)в; 13)а; 14)а; 15)б; 16)б; 17)а; 18)в; 19)в; 20)в; 21)в; 22)в; 23)а; 24)в; 25)а; 26)б; 27)в; 28)б; 29)в; 30)в; 31)б; 32)а; 33)б; 34)а; 35)а; 36)в.

Итог:

|  |  |
| --- | --- |
| качества | Уровень |
| Гражданские | 5 |
| Нравственные | 6 |
| Интеллектуальные | 5 |
| Общая культура | 5 |
| Интегративная оценка уровня интеллигентности | 5 |

3. Изместьева Т.В.

1)в; 2)б; 3)а; 4)б; 5)б; 6)б; 7)а; 8)а; 9)а; 10)в; 11)а; 12)в; 13)б; 14)а; 15)а; 16)б; 17)б; 18)в; 19)а; 20)б; 21)в; 22)б; 23)в; 24)б; 25)а; 26)а; 27)в; 28)в; 29)а; 30)б; 31)а; 32)а; 33)б; 34)а; 35)а; 36)б.

Итог:

|  |  |
| --- | --- |
| качества | Уровень |
| Гражданские | 7 |
| Нравственные | 6 |
| Интеллектуальные | 5 |
| Общая культура | 7 |
| Интегративная оценка уровня интеллигентности | 6 |

4. Десенко А.М.

1)в; 2)в; 3)б; 4)в; 5)а; 6)а; 7)в; 8)а; 9)в; 10)б; 11)б; 12)в; 13)в; 14)б; 15)в; 16)а; 17)а; 18)в;19)в; 20)в; 21)а; 22)в; 23)а; 24)а; 25)а; 26)б; 27)в; 28)в; 29)в; 30)в; 31)а; 32)б; 33)б; 34)а; 35)в; 36)в.

Итог:

|  |  |
| --- | --- |
| Качества | Уровень |
| гражданские | 4 |
| нравственные | 4 |
| интеллектуальные | 5 |
| Общая культура | 4 |
| Интегративная оценка уровня интеллигентности | 4 |

5. Албастова А.В.

1)в; 2)б; 3)а; 4)в; 5)б; 6)б; 7)б; 8)б; 9)а; 10)а; 11)б; 12)б; 13)в; 14)а; 15)б; 16)а; 17)б; 18)а; 19)а; 20)в; 21)а; 22)в; 23)а; 24)а; 25)а; 26)б; 27)а; 28)в; 29)в; 30)в; 31)б; 32)б; 33)б; 34)а; 35)б; 36)в.

Итог:

|  |  |
| --- | --- |
| Качества | Уровень |
| гражданские | 7 |
| нравственные | 7 |
| интеллектуальные | 7 |
| Общая культура | 4 |
| Интегративная оценка уровня интеллигентности | 6 |

6. Мухаметшина Ю.В.

 1)в; 2)б; 3)а; 4)в; 5)в; 6)б; 7)б; 8)в; 9)в; 10)в; 11)а; 12)а; 13)а; 14)а; 15)а; 16)б; 17)в; 18)а; 19)в; 20)б; 21)б; 22)б; 23)а; 24)а; 25)б; 26)а; 27)б; 28)б; 29)б; 30)в; 31)а; 32)в; 33)а; 34)б; 35)в; 36)в.

Итог:

|  |  |
| --- | --- |
| Качества | Уровень |
| гражданские | 5 |
| нравственные | 8 |
| интеллектуальные | 6 |
| Общая культура | 4 |
| Интегративная оценка уровня интеллигентности | 6 |

7. Чистякова Г.И.

1)б; 2)в; 3)а; 4)б; 5)а; 6)а; 7)в; 8)в; 9)а; 10)в; 11)б; 12)в; 13)в; 14)а; 15)а; 16)а; 17)б; 18)в; 19)б; 20)в; 21)в; 22)в; 23)а; 24)в; 25)в; 26)б; 27)в; 28)а; 29)в; 30)б; 31)а; 32)б; 33)б; 34)а; 35)б; 36)в.

Итог:

|  |  |
| --- | --- |
| Качества | Уровень |
| гражданские | 6 |
| нравственные | 6 |
| интеллектуальные | 4 |
| Общая культура | 6 |
| Интегративная оценка уровня интеллигентности | 6 |

8. Иващенко Т.И.

1)в; 2)а; 3)б; 4)в; 5)а; 6)б; 7)б; 8)а; 9)в; 10)в; 11)а; 12)в; 13)б; 14)а; 15)а; 16)б; 17)а; 18)в; 19)а; 20)б; 21)в; 22)в; 23)а; 24)в; 25)б; 26)а; 27)в; 28)а; 29)в; 30)б; 31)в; 32)а; 33)а; 34)а; 35)в; 36)в.

Итог:

|  |  |
| --- | --- |
| Качества | Уровень |
| гражданские | 7 |
| нравственные | 7 |
| интеллектуальные | 7 |
| Общая культура | 4 |
| Интегративная оценка уровня интеллигентности | 6 |

9. Жандаупова Ж.Ж.

1)в; 2)б; 3)в; 4)в; 5)в; 6)а; 7)в; 8)в; 9)в; 10в); 11)б; 12)а; 13)а; 14)а; 15)а; 16)а; 17)б; 18)а; 19)в; 20)в; 21)в; 22)б; 23)а; 24)в; 25)в; 26)б; 27)в; 28)в; 29)в; 30)в; 31)а; 32)в; 33)в; 34)а; 35)в; 36)в.

Итог:

|  |  |
| --- | --- |
| Качества | Уровень |
| гражданские | 3 |
| нравственные | 9 |
| интеллектуальные | 4 |
| Общая культура | 3 |
| Интегративная оценка уровня интеллигентности | 5 |

10. Макарова Л.Н.

1)в; 2)а; 3)а; 4)в; 5)а; 6)б; 7)б; 8)в; 9)б; 10)б; 11)а; 12)в; 13)в; 14)б; 15)б; 16)в; 17)а; 18)в; 19)б; 20)а; 21)в; 22)в; 23)в; 24)в; 25)в; 26)б; 27)а; 28)б; 29)в; 30)б; 31)в; 32)а; 33)б; 34)а; 35)б; 36)в.

Итог:

|  |  |
| --- | --- |
| качества | Уровень |
| Гражданские | 5 |
| Нравственные | 4 |
| Интеллектуальные | 5 |
| Общая культура | 5 |
| Интегративная оценка уровня интеллигентности | 5 |